

骨干教师对教师群体的作用和影响

——基于教师领导力视角的个案探讨

王绯烨 洪成文

摘 要: 如何充分发挥骨干教师对教师群体中的示范引领作用,一直是我国各级学校面临的一大难题,而相关研究工作亦受到实证数据匮乏的困扰。文章从教师领导力视角出发,以东部某市两所初级中学的校长和教师作为研究对象,对骨干教师在教师群体中的作用及影响进行质性调查,发现我国骨干教师在教师群体中产生的影响,包括提升教师群体专业发展、引领教师团队行动以及引导教师群体文化建构,与西方教师领导力理论对领导型教师的阐述基本一致,但在参与政策制定方面存在显著的差异。另外,骨干教师影响力的发挥效果因校而异,深受学校情境的影响。文章认为对骨干教师组织领导技能的培训以及对学校组织常规的再设计会有助于提升骨干教师在教师群体中的影响效果。

关键词: 教师领导力; 骨干教师; 作用; 影响; 情境

中图分类号: G451.2 文献标识码: A 文章编号: 1004-9142(2019)04-0168-10

一、问题提出

教师资源被普遍认为是第一教育资源,直接决定了教育质量的好坏。通过优秀的教师骨干引领全体教师发展和保障学校教育质量是国内教育政策的一贯诉求。我国自 20 世纪 90 年代后期开始大力加强骨干教师队伍的建设,并希望通过校外培训学习、校际轮岗交流、校内教研互动等手段促使骨干教师在发挥示范表率作用的同时,引领和带动其他教师实现共同进步并促进学校发展。在学校的具体实践工作中,业已形成一系列的制度化举措,如骨干教师通常会担任学校里某个学科小组、课题项目或会议活动的专业负责人,承担学校赋予的团队领导职责以及相应的教研任务。不过,目前

收稿日期: 2019-02-25

作者简介: 王绯烨,女,江苏淮安人,华东师范大学教育学部讲师,博士(上海 200062);洪成文,男,安徽舒城人,北京师范大学教育学部教授,博士(北京 100875)。

基金项目: 本文为全国教育科学规划课题“十二五”规划课题“基于教师领导力模型的实证研究: 义务教育阶段骨干教师的影响力”(课题编号: EHA150394)的阶段性成果。

国内关于骨干教师的作用或影响的研究大多局限于理论探讨,^{①②}实证研究十分有限,且大多聚焦于骨干教师在教学上的示范影响,^③对骨干教师在教师群体中所起的引领作用的研究则相对缺乏。因而,如何充分发挥骨干教师的影响力,提升教师群体的整体发展,一直是我国中小学校面临的一大难题。

针对卓越教师在学校中的作用和影响,美国在 20 世纪 80 年代末的教育改革浪潮中提出了教师领导力(teacher leadership)理念,强调通过赋权教师来参与学校的运作和治理,发挥具有影响力的教师在教师发展和学校改进中所起的关键性领导作用。^④这类具有影响力的教师被统称为领导型教师(teacher leader)(注:有学者译为教师领导或教师领袖,笔者译为领导型教师,后文中均采用领导型教师的翻译)。^⑤教师领导力被很多专家视为领导型教师在团队合作情境中产生的对他人的影响,^⑥而教师的领导实践是领导型教师通过与他人及情境的相互作用而实施的。^⑦情境会促进或限制个体与他人的互动,^⑧对教师领导力在团队中的实践效果产生关键的影响。

关于教师领导力的实践影响,西方学者的研究表明教师领导力的充分发挥,能够在一定程度上提高学生的成绩,^⑨持续性地提升教师的专业素养,^⑩并在整体上推动学校产生卓有成效的改进。^⑪为此,学者们构建了不同的教师领导力模型并在实践中予以推广,其中影响较大的是由美国教师质量中心(Center for Teaching Quality)、美国专业教学标准全国委员会(National Board for Professional Teaching Standards)以及美国教育委员会(the National Education Association)联合推出的教师领导力提升模型(The Teacher Leadership Initiative Model)。^⑫美国联邦政府和很多州政府在教师领导力模型基础上开展诸多有关提升教师领导力的专业发展活动。^⑬一言以蔽之,随着美国教育改革的推进以及相关实证研究的不断涌现,教师领导力理论已经获得了美国教育界的广泛认同,且在短时间内在世界范围内传播并产生影响,很多国家已着手开发和培养本国的领导型教师,以期在实践中促进本国教师领导力的提升。^⑭

在我国,教师领导力和领导型教师尚属较新的概念,但在具体实践中,领导型教师以基层教师骨干为表现形式,以基层团队活动为实践情境,在我国中小学中广泛地存在。^⑮作为官方认可的优秀教师群体,骨干教师凭借较高的专业素质、科研能力以及道德水平,肩负引领整个教师群体发展的重任,被不

① 杨利平《基础教育新课程改革中骨干教师的角色和作用》,《吉林教育》2010 年第 18 期,第 33-35 页。

② 郭建耀《中小学骨干教师素质特征及其作用的发挥》,《现代中小学教育》2006 年第 8 期,第 7-73 页。

③ 余萍《骨干教师示范引领促进幼儿教师专业发展的个案研究》,西南大学硕士学位论文,2013 年。

④ Murphy, J. Connecting Teacher Leadership and School Improvement. Thousand Oaks: Sage, 2005, 3-5.

⑤ York-Barr, J. and Duke, K. What do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. Review of Educational Research, 2004, 74(3): 255-316.

⑥ Clark, K. A. Factors and Conditions Impacting Teacher Leader Influence. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2013, 106: 1222-1231.

⑦ Spillane, J. P., Halverson, R., and Diamond, J. B. Towards a theory of leadership practice: A Distributed Perspective. Curriculum Studies, 2004, 36(1): 3-34.

⑧ OECD 教育研究与创新中心《促进 21 世纪学习的领导力》,华东师范大学出版社 2016 年版,第 59 页。

⑨ Cowana, J. and Goldhaber, D. National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from Washington. Journal of Research on Educational Effectiveness, 2016, 3: 233-258.

⑩ Harris, A. and Muijs, D. Improving Schools through Teacher Leadership. London: Open University Press, 2005, 157-169.

⑪ Wenner, J. A. and Campbell, T. The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. Review of Educational Research, 2017, 87(1): 134-171.

⑫ Teacher Leadership Institute. About the Teacher Leadership Institute. <http://www.teacherleadershipinstitute.org/about/about-institute/>.

⑬ Teacher Leadership Exploratory Consortium, "Teacher Leader Model Standards," (2011). http://teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf.

⑭ Harris, A. and Muijs, D. Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK, Teaching and Teacher Education, 2006, 22(8): 961-972.

⑮ 金建生《教师领导的实践样态及动因探析》,《教育发展研究》2008 年第 10 期,第 33-36 页。

少学者称之为中国的领导型教师^①，并将其纳入到教师领导力理论的框架体系内进行探讨。^{②③} 不过目前大部分的相关研究仍然是以理论思辨为主，实证研究较少，且多聚焦于骨干教师在教学上的领导力，^{④⑤}对其在教师群体中的领导力研究则相对缺乏。

综上，作为引领教师群体发展的理论模式，教师领导力理论具有一定的规律性和普遍性，因而能够迅速地在西方国家得以推广。结合中国的教育背景，本研究则试图回答如下问题：骨干教师作为我国的领导型教师对教师群体起到了怎样的作用，产生了哪些影响？其在不同的学校情境中的影响力效果有怎样的差异？情境因素是如何影响骨干教师的领导力发挥的？教师领导力理论置于中国的学校情境，是否会有不同的理解和发现？为回答上述问题，本研究从教师领导力视角出发，通过调研东部某市两所初级中学的骨干教师与普通教师以及校长这三类群体对骨干教师领导实践的理解和彼此之间的互动，分析骨干教师在不同学校情境下对教师群体产生的不同影响。

二、研究方法

本研究采用质性研究法，用3个月时间在两所特别选取的案例学校实地调研骨干教师的领导实践及作用影响。两所案例学校位于同一行政区内，且教育质量差异较大（A校和B校），A校的学生成绩（以学生的中考以及各种竞赛类成绩为指标）和教师水平（以教师的学历水平以及教师在各种教学比赛中所获得的荣誉级别和数量为指标）均在全市排名第一；B校的学生成绩和教师水平在本区的排名中常常居于中下。虽然两校的教育质量差距明显，但由于两校在教育局的运作下成为“好帮差”的结对学校，因而两校具有相似的组织架构和管理制度。以教研制度为例，两校文本上的规定完全一致，如：两校都要求每周一次集体备课和教研活动，教师培训归来都要去开设相关的心得交流会，每位学科骨干每学期都有相关的听课和开设公开课的任务。

本研究中，我们调查的是学校中拥有某些专业头衔（如教学能手、特级教师等）、处于特定的教学领导岗位（如教研组长、备课组长等）而非行政领导岗位的骨干教师作为中国的领导型教师对教师群体的实践影响。由于语文、数学、外语这三门主课深受学校重视，相较于其他学科，这三门主课的教师在学校情境中参与的活动和会议更多，同科教师之间的互动也更为频繁，因而本研究骨干教师研究对象选取的都是三门主课的教研组长或备课组长，而普通教师研究对象选取的是和骨干教师共享同一间办公室、教授同一门学科的普通教师，以方便研究者观察研究对象日常活动的人际交往和互动。另外，由于初三中考压力较重，不便打扰，本研究中的教师均为初一、初二年级教师，由所在学校的校长推荐，自愿参加。最终，每所学校的研究对象均包括2位骨干教师、2位普通教师和1位校长。具体的教师研究对象见表1，文中所有的研究对象都采用化名。

本研究围绕研究问题对所有研究对象采用一对一的半结构式访谈（两校共10位研究对象，每位访谈1或2次，每次1-2个小时），并进行数次正式（每周一次的教研活动和一次集体备课）以及非正式（办公室互动）的非参与式观察，同时还进行了详尽的文本调查，搜集和学校以及研究对象相关的背景资料，来建构本研究的情境背景。

具体来说，本研究的访谈提纲围绕研究问题，通过开放式的访谈，探究不同研究对象对骨干教师在教师群体中所起作用 and 影响的想法和评价，并以此验证骨干教师在实践中的行为表现 and 实际影响力。

① 陈峥、卢乃桂 《正式与非正式的教师领导对教师专业发展的影响》，《教师教育研究》2010年第1期，第12-16页。

② 王绯烨、洪成文、萨莉·扎帕达 《美国教师领导力的发展：内涵、价值及其应用前景》，《外国教育研究》2014年第1期，第93-103页。

③ 周晓静、郭宁生 《教师领导力》，北京师范大学出版社2014年版，第120-138页。

④ 曾艳、黎万红、卢乃桂 《课程改革中教师成为学习领导者的路径探索》，《教师教育研究》2014年第1期，第86-91页。

⑤ 杜小宜、叶凤良 《提高中小学教师领导力——促进有效教学的实证研究》，中国轻工业出版社2013年版，第57-213页。

主要核心问题包括: (1) 骨干教师的日常工作和相应职责是什么? (2) 对同事有什么影响? 影响有多大? 为什么? (3) 在骨干教师组织或引领教师群体的行为活动中 , 遇到过哪些困难? 体验过哪些失败和成功? 事件成败的关键因素是什么? 当然 , 在实际的访谈过程中 , 本研究也针对不同的研究对象(骨干教师、普通教师和校长) , 在访谈内容和提问方式上做了相应的调整。详细访谈问题见表 2。

表 1 教师研究对象

学校	骨干与否	姓名	性别	年级	学科	教龄	职务	最高奖项	办公地点
A 校	骨干	S	男	8	数学	12	数学教研组长; 督导员	市级学术带头人	初二数学第一办公室
	骨干	G	女	8	英语	23	英语备课组长; 督导员	市级教学大师	初二英语办公室
	普通	H	女	8	数学	11	无	无	初二数学第一办公室
	普通	U	女	8	英语	4	无	无	初二英语办公室
B 校	骨干	L	女	7	语文	10	语文教研组长; 语文备课组长	区级教学专家	初一语文办公室
	骨干	W	女	7	数学	7	数学备课组长	区级教学专家	数学办公室
	普通	M	男	7	语文	6	无	无	初一语文办公室
	普通	Y	男	7	数学	7	无	无	数学办公室

表 2 核心访谈问题

骨干教师	普通教师	校长
请描述一下您作为骨干教师的日常工作和相应职责。	请描述一下您所看到的周边骨干教师的日常工作。	请描述一下贵校骨干教师的工作职责。
您觉得您对同事的作用和影响有多大? 为什么?	骨干教师对您产生过什么影响? 影响有多大? 请举例说明。	请综合评价一下贵校骨干教师在教师群体中所起的作用和影响。为什么这么评价?
作为骨干教师 , 您遇到过哪些困难? 体验过哪些成功? 您觉得困难或成功的原因是什么?	上述活动(骨干教师成功和失败的事件) 中 , 您也是当事人 , 您觉得事件成败的关键因素在哪里?	对上述活动(骨干教师成功和失败的事件) , 您怎么看? 您觉得事件成败的关键因素在哪里?

观察主要关注骨干教师如何在集体备课、教研活动等团队活动中与同事开展互动并施加影响。案例学校每周各有两次固定的由骨干教师研究对象主持、普通教师研究对象共同参与的正式的集体活动 (集体备课和集体教研) 。在整个调研期间 , 本研究在两校分别考察了 8 场集体活动。以 A 校为例 , 8 场集体活动 , 每次均持续 2 个小时 , 具体的观察时间表见表 3 , B 校也是类似的安排。

除了通过访谈法和观察法搜集到的一手资料以外 , 本研究还搜集了一系列和学校以及研究对象相关的背景资料 , 作为案例研究中重要的情境数据 , 用于研究发现的建构和比较。具体包括: (1) 学校的基本信息 , 如学校的名望、历史、排名、课程表等; (2) 学校的政策和规划 , 包括教师的绩效考核和晋升文件、教师的专业发展活动、课程和教学活动; (3) 学校的会议以及活动的安排和记录等。

由于本研究的焦点是骨干教师对教师群体中的作用影响 , 因而本研究首先基于教师领导力提升模型对两所案例学校中研究对象的访谈数据、骨干教师和普通教师之间互动的观察记录以及搜集的相关文献数据进行处理、编码 , 形成一系列的发现并针对发现开展案例内部分析; 而后结合教师领导力理论的情境视角进行跨案例的比较分析 , 并在研究框架的指引下构建生成有关骨干教师影响力发挥效果因情境而异的核心结论。

表 3 A 校观察时间表

次数	活动	参与对象	议题	日期	持续时间
1	集体备课	S 老师(骨干) ,H 老师(普通) , 及其他 8 年级数学教师	初二数学集体备课	第 1 周/周一	2 小时 (17: 30-19: 30)
2	集体备课	S 老师(骨干) ,H 老师(普通) , 及其他 8 年级数学教师	初二数学集体备课	第 2 周/周一	2 小时 (17: 30-19: 30)
3	教研活动	S 老师(骨干) ,H 老师(普通) , 及其他数学教研组教师	观摩讨论一节公 开课	第 1 周/周四	2 小时 (13: 30-15: 30)
4	教研活动	S 老师(骨干) ,H 老师(普通) , 及其他数学教研组教师	教学竞赛备赛准备	第 2 周/周四	2 小时 (13: 30-15: 30)
5	集体备课	G 老师(骨干) ,U 老师(普通) , 及其他 8 年级英语教师	初二英语集体备课	第 3 周/周一	2 小时 (17: 30-19: 30)
6	集体备课	G 老师(骨干) ,U 老师(普通) , 及其他 8 年级英语教师	初二英语集体备课	第 4 周/周一	2 小时 (17: 30-19: 30)
7	教研活动	G 老师(骨干) ,U 老师(普通) , 及其他英语教研组教师	外出培训教师学习 心得分享	第 3 周/周二	2 小时 (13: 30-15: 30)
8	教研活动	G 老师(骨干) ,U 老师(普通) , 及其他英语教研组教师	英语考试命题研讨	第 4 周/周二	2 小时 (13: 30-15: 30)

三、研究发现

本研究以教师领导力提升模型(The Teacher Leadership Initiative Model)为理论框架,建构对我国领导型教师——骨干教师在教师群体中的影响表现——的认识与理解。区别于传统的领导力理论框架,教师领导力提升模型是为培养、提升和评估教师领导力的教师专业发展项目而设计,主要从实践路径的维度来划分领导型教师的能力表现,具体涉及三个相互重叠的实践领域:教学领导力(Instructional leadership)、政策领导力(Policy leadership)以及组织领导力(Association leadership)。^①

教学领导力指领导型教师将课堂内的专业知识和技能辐射到课堂外,包括督导同事教学(coaching/mentoring)、促进合作分享(collaborative relationships)以及形成专业共同体(community);政策领导力指领导型教师对学校、学区甚至国家层面的有关促进学生学习的政策的参与,包括政策的制定(policy making)、宣传(advocacy)、执行(implementation)和投入(engagement);组织领导力指领导型教师懂得如何组织和引导一个积极高效的团队活动乃至更大范围的教育共同体,包括组织增效(organizational effectiveness)、组织宣传(organization and advocacy)、他人赋能(building capacity of others)、文化引导(community/culture)。^②该模型认为上述三个维度涵盖了领导型教师在实践中所有行为表现,也界定了一名领导型教师应当具备的胜任力(competence)。从这三个维度出发,依据其包含的具体指标,可以帮助教师认清自身薄弱点,有针对性地、系统性地提升自己的领导力。

由于该模型是从教师的实践路径出发关注教师领导力的实际表现,天然契合并利于本研究通过领

① Teacher Leadership Institute. Overarching Competencies. <http://www.teacherleadershipinstitute.org/competencies/overarching-competencies/>.

② Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, & the National Education Association, "Teacher Leadership Initiative Competencies," (2014). http://www.nea.org/assets/docs/AZK1408_TLC_FINAL.pdf.

导视角探寻我国骨干教师对教师群体的作用 and 影响。首先,该模型的实践维度指标完全涵盖甚至超出了我国骨干教师的日常行为表现(我国主要涉及教学和组织两个维度,基本不涉及政策维度),以此模型参照我国骨干教师的表现能够发掘出不同国情下的领导型教师实践路径的异同;其次,该模型是教师领导力的能力表现模型,参照该模型的构成维度和指标描述,可以较为清楚地比较不同学校情境下我国骨干教师对教师群体的领导力表现的异同。

借鉴教师领导力提升模型中的教学、政策和组织三大领导力路径构成维度,研究发现骨干教师作为中国的领导型教师对教师群体带来的影响主要体现在以下几个方面:

(一) 教学维度:作为“专业促进者”对教师专业发展的提升

作为专业领域的佼佼者,骨干教师对同事最重要的影响体现在促进同事专业发展的提升,常见的方法包括日常帮助同事解决教育教学问题以及主导相关教研活动。不过,即便是开展同样的教研活动,骨干教师对同事的专业提升效果也会因校而异。

对骨干教师在有关课程和教学上的帮助和指导,两校的普通教师均表示感激且获益良多:骨干教师在日常工作中帮助普通教师解决学科教学的各种问题时,不仅“不嫌麻烦”且“随时随地提供帮助”,并总能给出“专业的判断和建议”。也正因为如此,两校的普通教师不约而同地将本校骨干教师视为“工作上碰到困难第一时间想到的人”或“问题解决能手”。此外,骨干教师通常作为基层团队的负责人,通过主导各种制度化的教研活动来提升教研团队的专业水准。对此,两校的普通教师也表示他们在活动中有所收获。以对普通教师授课的评课指导为例——两校均要求学科骨干每学期至少对两位普通教师进行指导——受访的普通教师都认为自身的教学授课水平在接受指导后有所提高。

不过,两校的普通教师虽然都认同骨干教师一对一的帮助对自身的专业发展产生了积极的影响,但对骨干教师主导的集体教研活动的实际影响效果存在较大的认知差异。相较于B校,A校的普通教师更为认同和接受集体教研活动在专业提升方面的实际效果。以两校学科骨干培训归来的心得交流会为例,A校的普通教师不仅积极地参与交流会,更强烈表示他们会“好好消化吸收”学科骨干分享的知识以及心得,并将这些“精华”运用到日常的教学实践中;而B校的普通教师对此类交流会更多地是抱着“可有可无”的态度,虽然也承认从中“或多或少”会了解一些信息,但除了“少部分比较求上进”的同事外,大部分人对于骨干教师引入的新理念或新方法“不感兴趣”,也“不愿意花费时间和精力去尝试”。事实上,在两校还有很多与上述心得交流会类似的集体教研活动,但作用效果的差异在两校非常明显,A校骨干教师主导的集体教研活动产生的实际影响效果远高于其在B校的同行。

(二) 组织维度:作为“项目领导者”对教师集体行动的引领

骨干教师作为学校基层团队的领导者,通常负责学科教学项目等集体活动的规划与实施。在调研的两所学校,骨干教师对这类团队活动的领导实践展现出两种截然不同的影响效果。以校园特色活动为例,两校的骨干教师均作为活动负责人带领各自团队开展相关行动,结果一个大获成功,而另一个则比较失败。

A校的校园特色活动是学科文化节,举办的主要目的是提高学生的学习兴趣和参与感。该项活动来源于数学教研组长的一个提议,在获得校长支持后,数学教研组长便带领数学组教师共同将提议变成可行的方案并予以实施,最终成功地举办了一届集学习与兴趣为一体的数学文化节。由于活动新颖,推出后广受赞誉,A校便将其确定为校园特色文化的代表节目,每学年开展一次,由各个学科组轮流负责。毫无疑问,A校的数学教研组长成功地带领整个数学组规划并实施了一次创办数学节的集体行动,实现并超越了原定的行动目标,不仅促进了学生的学习,更让学科文化节成为了校园文化的重要组成部分。对此,A校的骨干教师将集体行动的成功归结于校长的支持和同事的配合。而A校校长则盛赞本校骨干教师的领导能力,表示“放手让他们(指骨干教师)去负责学科教学相关的活动,我(指校长)在后面提供支持,这样模式出来的结果一向很好”。A校的普通教师亦指出,“组长比较熟悉情况,提出的方案很靠谱,且在计划时也汲取了大家的意见,这样等活动正式实施时,自然就会成功”。

B校的校园特色活动是“课后俱乐部”,举办的主要目的是让学生掌握一些书本之外的技能(如机

电、航模和书法)。该活动项目是由校长提议并亲自规划的,然后将指令下发到基层小组,由骨干教师组织基层小组实施。活动开展数月之后,仍然处于较为混乱的状态:学生在活动中“不务正业”,或埋头自习,或无所事事,更甚者则处于时刻需要维持纪律的状态。校长、骨干教师和普通教师对活动现状都有较大的怨言。校长认为骨干教师没能领会自己的意图,且本身能力有限,无法有效组织其他教师开展这项活动。骨干教师表示自己只是“校长命令的执行者”,必须完全按校长指令行事,对活动的混乱状态无力改变,“除非校长改变方案”。而普通教师则抱怨校长不了解学生和教师的实际情况,“逼着大家为一个根本没有办法成功的方案出工出力,让骨干教师夹在中间难做人”。

由此可见,虽然在两所学校骨干教师都是活动项目的负责人,但A校的骨干教师被校长充分赋权,带领团队教师共同规划行动方案,最终引领集体行动迈向成功;而B校的骨干教师在此类活动项目中只是被动地执行校长的指令,无法充分施展出自己的影响力。尤其当团队成员不认同校长的指令时,分歧难以弥合,骨干教师负责的集体行动自然也会变得混乱无序乃至以失败告终。

(三) 组织维度:作为“文化建构者”对教师群体文化的构建

骨干教师作为教师群体中的领导型教师,通过自身的示范和引导,在教师群体文化的建构中发挥重要作用。两校的校长和普通教师均肯定骨干教师个体在建设群体文化方面所起的表率作用,但文化引导效果在两校迥然不同,两校的教师群体文化呈现出明显的差异。

A校的校长和普通教师对骨干教师的职业素养予以高度评价,包括“全身心地投入工作”“不断学习进步”“愿意合作分享”以及“乐于帮助和指导他人”,是“他人追随的榜样”,能够带动整个教师群体文化“积极向上”和“合作团结”;B校的校长和普通教师亦强调“骨干教师的敬业精神以及学习行为是有目共睹”。显然,在两校的校长和普通教师的认知中,骨干教师在推动群体文化氛围健康发展的过程中发挥了表率作用。

除了自身的表率作用以外,A校的校长还提及在本校骨干教师的引导下,团队成员愿意为了提升自身发展或促进学生学习而开展各种互助合作。以青年教师参加全市赛课的准备过程为例,虽然是教师个体的赛事,但整个备赛过程由教研组长牵头,引导整个教研组成员通过研讨教学大纲以及点评试讲等方式为参赛教师出谋划策。最终的参赛作品凝聚了整个教研组的集体智慧,是团队合作的成果。通过集体互助的方式帮助个体教师备赛,A校的教研组长视之为“职责所在”;对这种“帮己帮人”的方式,A校的普通教师们也表达了高度的认同。由骨干教师主导的类似的活动在A校极其常见,A校校长对此非常满意,并自豪地指出A校当前的“由学科骨干主导下的积极健康、团结合作的群体文化是吸引了众多素质优良的教师来本校的一个主要原因”,而这同样也是A校无论是骨干教师还是普通教师均对本校最为满意的地方。

类似的集体合作活动在B校相对较为少见。同样是全市教学比赛的备赛,对B校的参赛教师而言完全是一个单打独斗的过程,只能依靠个人经验来筹备比赛。B校的普通教师也普遍认为备赛是个人行为,“不应该”也“不需要”“麻烦别人”。B校的骨干教师表示本校教师不太愿意进行集体合作,即便本人愿意,“也无法强迫别人来进行类似活动”;与此同时,骨干教师亦不觉得自身有职责或义务主导类似A校这种集体帮助参赛教师备赛的活动。B校校长对这样的文化氛围取向表达了不满,认为“本校的校风文化远不如A校这样的好学校”,过于个人主义,“还有待进一步提高”,并将导致这种情况出现的主要原因归结于“骨干教师在带动同事方面还欠缺些火候”。

事实上,从调研的结果看,两校在群体文化上的差异非常明显。A校的文化氛围强调合作互助,在涉及教和学的事务上,都是由骨干教师牵头、以团队为单位开展分工合作,做到了群策群力、共同进步。而B校的文化氛围则相对个人主义,教师群体缺乏实质上的合作与互助。上文提及的青年教师备赛事例可以作为两校日常活动的缩影,折射出两校的骨干教师对各自学校教师群体文化氛围的影响效果。

四、讨论:情境差异

情境对于领导实践的重要性已是领导力学领域的基本认知。情境不仅仅是个体与他在某时某地

的互动,还包含了诸如正式职位、组织常规、规范、协议等诸多事宜,涉及互动的双方、互动的载体、互动的方式,并以此界定了日常的实践。^①就教师领导力理论而言,教育体制和文化背景的不同,会使得中西方对领导型教师的角色认知形成不尽相同的理解,并进而各自的领导实践上造成一定的差异。

另外,即便是处于同一个教育体系中,领导型教师对教师群体的影响效果也随着学校情境的不同而变化。情境在学校环境中主要指学校的组织常规和其他基础结构要素(如,行政管理工具、正式职位以及部分或分支单位),其中组织常规作为“涉及多个行动者的、关于共生行动的一种重复性的、可识别的模式”,具有“表面性”(ostensive)(理想化的或原则上的常规)和“实作性”(performative)(实践中某时某地的常规)两方面的特征。^②“表面性”的特征通常涉及制度和形式的规定,而“实作性”的特征通常涉及群体内外成员间的信任与合作的程度。本研究中的两所学校由于曾是结对学校,B校的管理架构和组织制度几乎是完全参考A校而建,因而两校的基础构成要素以及组织常规的表面性特征基本没有区别,但是两校组织常规的“实作性”特征在骨干教师的领导实践中呈现出较大的差异,产生了不同的作用影响。

(一) 中西方领导型教师实践影响的异同

研究表明,我国骨干教师通过扮演“专业促进者”“项目领导者”以及“文化建构者”等角色,对其所带领的团队施加相应的影响,这与西方教师领导力理论中对领导型教师的阐述基本一致,但也存在一些差异。

首先,我国骨干教师对同事在专业上的答疑解惑和示范引领,被认为是领导型教师对同事最重要的影响,这一点已被大量的相关研究予以证实,^{③④}与教师领导力提升模型中教学领导力维度的指标内容相一致。^⑤事实上,督导同事教学是骨干教师的日常行为实践,促进合作共享是骨干教师组织教研活动的必然手段,而骨干教师所领导的备课组、教研组、课题组或其他与学科教学相关的团队是我国教师专业共同体的具体实践模式。

其次,我国骨干教师对集体行动的引领以及对群体文化的影响,涉及教师领导力提升模型中的组织维度中的组织增效、他人赋能和文化建构指标,^⑥在西方领导型教师组织和引导团队活动的相关文献中亦被屡次提及。^⑦不过,组织维度中的宣传指标在我国的骨干教师领导的集体行动中很少被关注,这与我国中小学采取校长负责制、学校宣传事务几乎都是由校长一人全权负责、教师很少参与此类事务的体制背景相关。

最后,教师领导力提升模型中的政策领导力维度涉及领导型教师对学校、学区甚至国家的相关教育政策制定的影响,^⑧在我们调研的学校几乎可以忽略不计。如果某项教育政策与学科教学相关,比较开明的校长或许会允许骨干教师参与决策,正如本研究中的A校;但如果校长相对比较强势,如本研究中的B校,骨干教师对决策的过程和结果均无从置喙。总体来说,这与国内骨干教师在学校中的定位有关,即强化骨干教师对专业的示范引领,淡化其对政策制定的参与。这也是我国骨干教师在领导实践上

① OECD 教育研究与创新中心 《促进 21 世纪学习的领导力》,华东师范大学出版社 2016 年版,第 60 页。

② OECD 教育研究与创新中心 《促进 21 世纪学习的领导力》,华东师范大学出版社 2016 年版,第 62 页。

③ York-Barr, J. and Duke, K. What do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. Review of Educational Research, 2004, 74(3): 255-316.

④ Wenner, J. A. and Campbell, T. The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. Review of Educational Research 2017, 87(1): 134-171.

⑤ Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, & the National Education Association, “Teacher Leadership Initiative Competencies,” (2014). http://www.nea.org/assets/docs/AZK1408_TLC_FINAL.pdf.

⑥ Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, & the National Education Association. Teacher Leadership Initiative Competencies. http://www.nea.org/assets/docs/AZK1408_TLC_FINAL.pdf.

⑦ Katzenmeyer, M. and Moller, G. Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009, 140.

⑧ Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, & the National Education Association. Teacher Leadership Initiative Competencies. http://www.nea.org/assets/docs/AZK1408_TLC_FINAL.pdf.

与西方教师领导力理论上最显著的区别。

(二) 不同学校情境影响的异同

本研究发现骨干教师对教师群体的影响效果在不同的学校情境中存在差异。骨干教师主导的专业领导实践(如培训心得交流会)对A校的普通教师有明显的集体提升效果,在B校则效果不彰;骨干教师主导的项目领导实践(如校园特色活动)在A校成功地完成了组织预期目标,在B校则难以推进;骨干教师主导的教师群体文化的构建,在A校是合作互助,在B校则各自为政(前文提及的教师备赛过程便是很好的例证)。对此,可以从两校情境上的差异来寻找骨干教师领导效果产生差异的根源。

如前所述,两所学校情境的基础构成要素和组织常规的“表面性”特征极其相似,其显著区别主要体现在组织常规的“实作性”特征上。调研数据显示A校的骨干教师和普通教师总是在集体活动中积极互动,且有良好的分工协作;校长和普通教师均对本校骨干教师抱有极高的信任和赞誉,文化氛围也是所有A校访谈对象对本校最为满意的地方,被视为是A校集体活动最终能够大获成功的关键因素之一。显然A校的调研对象之间基于信任的互动已经形成了一个以合作互助为特征的群体文化。而B校的集体活动则是“走形式”居多,骨干教师和普通教师之间互动极少,对集体活动的分工持勉强接受的态度;校长、骨干教师和普通教师彼此间的抱怨乃至指责并不鲜见,对本校的文化氛围均持负面看法。相较于A校,B校的调研对象之间显然缺乏足够的信任,彼此的互动所体现出的是各自为政的群体文化。

在A校这样一个以彼此信任和互助合作为特征的常规模式影响下,校长和普通教师均对骨干教师在专业上的引领以及对整体行动的把握抱有很大的信心,因而校长愿意放权,全力支持骨干教师行动;而普通教师愿意接受骨干教师的提议和指挥,积极参与其主导的集体活动。如此,无论是教学维度下的集体教研活动,还是组织维度下的项目团队活动,骨干教师分享的知识技能会迅速辐射至活动中的其他教师,骨干教师传达的指令和提议也会迅速得到响应和参与,骨干教师对教师群体的教学引领和组织引领自然能取得最大的成效。而这样的成效又会再次增强骨干教师领导下的团队合作互助的文化氛围,形成良性循环,不断扩大骨干教师对教师群体中的作用和影响。

而在B校这样一个以互不信任且各自为政为特征的常规模式影响下,校长对骨干教师的能力持怀疑态度,事无巨细事必躬亲,严重剥夺了骨干教师的领导空间;普通教师也不相信骨干教师的提议能带来改变,不愿响应骨干教师的号召而开展实质性的集体活动。如此,无论是在教学维度还是在组织维度上,骨干教师的影响难以被团队中的其他教师所接受,其传达的指令和提议也无法得到有效贯彻,骨干教师对教师群体的领导实践自然收效甚微。同理,这种状况会持续阻碍合作互助文化氛围的形成,造成恶性循环,不断削弱骨干教师对教师群体中的作用和影响。

总而言之,虽然“表面上”拥有相同的管理架构和组织制度,但两校“实作性”组织常规的异同在很大程度上影响了骨干教师对教师团队的领导效果,其中信任与合作作为构成“实作性”组织常规的特征因素,直接关联着领导力的实践效果,这与西方教师领导力实证研究的相关结论是一致的。^①需要指出的是,教师领导力提升模型亦针对上述因素,在教学领导力和组织领导力两个维度下专门设置了二级指标(分别是促进合作分享和构建合作型文化),作为领导型教师能力的培养方向,也在一定程度上体现了对该因素的重视。

五、结论和建议

教师队伍尤其是骨干教师队伍建设一向是国内基础教育阶段教育政策强调的重点,最新的教育政策亦对骨干教师寄予厚望,期望其发挥示范、辐射和带动作用,提升整个教师群体的专业发展,促进学校教育质量的增强。本研究借鉴西方的教师领导力理论,通过分析骨干教师对教师群体的作用和影响,比较和探讨不同的学校情境下骨干教师影响效果的异同,试图丰富并深化对骨干教师领导实践的理解和

^① Harris A and Muijs D. Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 2003, 16(2): 39-42.

认识,以期为教育研究者和实践者提供一定的启示和借鉴。

首先,从本研究的调研结果来看,作为领导型教师,我国骨干教师对教师群体的影响力主要体现在教学和组织两个维度,具体包括提升教师群体专业发展,引领教师团队行动以及引导教师群体文化建构。事实上,组织领导力和教学领导力在实践领域彼此重叠,教学领导力的成效深受团队活动的组织领导的影响。具体来说,骨干教师的组织领导力越强,其主导的集体教研活动对团队同事的专业提升效果便越好,反之则效果有限。前文所述的教研活动“心得交流会”便是一个很好的体现。相较于B校,A校骨干教师能够更好地组织和引导团队成员接受、学习和运用其分享的经验心得,因而就该教研活动而言,A校骨干教师能够发挥出比B校骨干教师更大的教学影响。

作为教师领导力提升模型中的重要构成部分,领导型教师的组织领导力深受西方学者的重视,指出领导型教师开展组织领导实践需具备为组织及成员赋能增效的能力,以及组织宣传和文化引导的技能,并对此展开相关培训。^①不过,我国目前的骨干教师培训大都聚焦于骨干教师的专业知识和技能的提升,有意或无意地忽略其在组织领导力方面技能的培养和发展。具体而言,在个体的专业示范作用以及指导帮助同事专业发展方面,我国骨干教师的总体表现是符合预期的;但当涉及通过集体教研活动来影响整个教研团队的专业发展时,由于没有了解和学习过相关的组织领导技能,骨干教师完全凭借经验在摸索,其影响力发挥的效果也就因人而异,差异很大。因而,为了更为有效地发挥骨干教师对教师群体中的引领和带动作用,有必要通过开设相关的培训来提升骨干教师的组织领导力。

其次,本研究还发现,骨干教师对教师群体的影响效果因学校情境而异。本研究中的两所学校由于曾是结对学校,管理架构和组织制度几乎完全相同,但骨干教师的领导实践影响依然在两校有很大的差异,这是因为两校组织常规中的以信任和合作为代表的“实作性”特征不同。要想骨干教师的领导实践取得预期的影响,团队成员之间需形成足够的信任,才能形成实质上的合作;校长亦需给骨干教师足够的信任和支持,才能让骨干教师有足够的空间和资源施展领导力。本研究中相同制度下不同的活动反应,正是骨干教师的领导力在不同组织常规下发挥效果迥异的真实写照。简而言之,合作型文化的培养、校长的信任和支持是学校情境中影响骨干教师领导实践的关键要素,这也在西方教师领导力的众多相关文献中得到了印证。^②鉴于学校组织常规的“表面性”特征引导着学校领导者、骨干教师以及普通教师的互动,如何通过表现性组织常规的再设计,改进教师群体的实作性表现,^③促进骨干教师的领导力实践,是学校领导需要深入思考的问题。

最后,骨干教师作为我国的领导型教师,在教师群体中施展的领导实践和西方领导力提升模型中最大的不同便是其在政策制定方面的影响。领导型教师参与学校政策制定是教师领导力理论中最为重要的一个构成要素,但这也往往导致了校长和领导型教师之间的权力冲突,给学校教师领导力的发展带来不利影响。^④在我国由于骨干教师在学校中的定位仅局限在和学科教学相关的事务上,其对政策制定的参与往往被忽略,因而骨干教师和校长在学校层面的权力冲突在我国很少出现。然而适当的决策权对学科教学活动的开展非常有帮助,前文所述的两校“校园特色活动”就是最好的注解。因而,在学科教学领域中授予骨干教师适当的决策权可能更为适合现阶段我国骨干教师的领导力发展。

(责任编辑:子聿)

① Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, & the National Education Association. Teacher Leadership Initiative Competencies. http://www.nea.org/assets/docs/AZK1408_TLC_FINAL.pdf.

② Fairman, J. C. and Mackenzie, S. V. How Teacher Leaders Influence Others and Understand their Leadership. International Journal of Leadership in Education, 2015, 18(1): 61-87.

③ Spillane, J. P. and Diamond, J. B. Distributed Leadership in Practice. New York: Teachers College Press, 2007, 1-16.

④ Harris, A. Teacher Leadership: More than just a Feel-good Factor?. Leadership and Policy in Schools, 2005, 4(3): 201-219.